

札幌大学総合論叢 第46号 (2018年10月)

## 〈論文〉

# 「資質・能力」主義の時代にできること — 教育と福祉の「協働」を語ることへのためらいから 教育しないという営為へ —

田 原 宏 人

## 1 教育と福祉の「協働」構想へ

### 1.1 教育の側から

2015年12月の中央教育審議会答申「チームとしての学校の在り方の今後の改善方策について」によれば、チーム学校には三つの機能を果たすことが期待されている。第一、新しい時代に求められる資質・能力を育む教育課程を実現する。第二、複雑化・多様化した課題を解決する。第三、子どもと向き合う時間を確保する。このうち本稿の主題と関連してくるのは第一と第二である。<sup>1)</sup>

#### 1.1.1 「多様化、複雑化した」課題は「新しい」のか

「貧困の連鎖」とか「負の遺産相続」、これらと無縁ではない各種の「問題行動」(文科省統計用語としての)の増加は「新しい」のか。答えは Yes and No である。

社会階層が学校教育を媒介として再生産されるという社会的事実は、遅くとも、J. カラベルと A. H. ハルゼー編のリーディングズの翻訳が上下2巻本として刊行された1980年以降には、広く知られていた。つまり、一般に、社会の彼岸に設けられた平等化装置としての近代教育システムは、同時に社会に向けた選別または配分機能をも有しており、この後者が、学校内外において、種々の教育問題・社会問題の潜在的な発生源となる。したがって、その好ましくない影響を、少なくとも学校内部において緩和する機能が「思いやり」に満ちた教師-生徒関係に期待されてもきた。労働市場起源の社会問題と、それと関連する学校教育の配分機能もたらす教育活動への否定的影響を所与として、それらに対処するために寄り添いつつ振り分ける(マッチポンプ)という難業が要請される認識についていえば、それはちっとも「新しくない」。

ただし、ある条件の下では、それらは潜在的脅威にとどまり、実際には顕現しないとい

うことが起こりうる。実際、わが国の特殊事情（経済成長と労働市場の拡大）は、潜在的な脅威の発現を抑止するバッファを提供してきた。たとえば、経済成長期に実施されたある調査は生徒や教師の次のような言葉を記録している（荻谷 106, 119-120）。

以前には（その企業のことは）全然考えていなかった。ただ、友だちがね、『T 電力は私も行きたいなあ』って言うんですよ。だけど、その子はクラスで3番くらいかな。だから『私は行けないから（あなた）行って』って言うんですよ。行って、っていうか、行けばっ、て進めてくれるんですよ、友だちが。だから、なんで、って言ったら、『T 電力は1番じゃないと入れない』とかなんとか言うんですよね。

一番大きいのは、あれじゃないでしょうか、女子も男子もあれでしょうか、やっぱり本人全体でしょうね。たとえば、学力とか、適性、それから健康とか、人柄とか、全部ひっくるめたもの、はっきり言うと本人の適性と言うという大げさになりますね。学力、性格、健康、全部じゃないですか。学力だけではない。ただ、ややもするとこの程度できないと学科試験で落ちますから、と言われるところがありますね。そういうところになると、やっぱりある程度学力がないとだめですから。……まあ、ちょっとあいまいになりますが、本人の、やっぱり3年間指導してきたのを全部見て、や、これなら採ってくれるという生徒と、これはやっても落っこっちゃうよというのははっきりわかっちゃいますよ。本人も知っていますよ。……学力だけでは見ないんです。学力だけではかわいそうです。学力不得意でも、明るいとか、これは体力があるとか……

荻谷剛彦が明らかにした知見によるならば、教師の任務であるはずの選抜は、生徒たちによって「事前」に「自己選抜」として遂行されると同時に、教師の側には「全人的指導」（虚構）を実践しているというリアルな自己効力感が生まれていたのである。

だが、バブル経済が崩壊するとともに、バッファは消滅する。1990年代半ば以降、相対的に低い階層出身者たちは、「上級学校への進学機会と正社員としての職業機会の二重の喪失」を経験することになる（耳塚 2002, 148）。並行して、ポンプ（思いやり／ケア）への負荷が高まり、臨界に達するや、潜在的であった脅威が発現するに至る。その意味では、比較的「新しい」現象である。

この「新しい」現象を「ペアレントクラシー」と呼ぶ論者もいる。つまり、「親の富（学校外教育費支出、世帯所得）と願望（学歴期待）が子どもの学力を規定し」（耳塚 2007,

19)、それを基礎にして人々の自律的な選択がおこなわれ、結果として階層が再生産されるのである。とするならば、親子ともが支援対象となるというのは偶々ではない。それは構造的に生じているといえよう。

もちろん、配分(選別)はシステムの機能であって目的ではない。個々の教師や学校が「そんなつもりはなかったし、これからもない、子どもが第一だ」というのはそのとおりであろう。だが、そうしたアドバイザーとしての役割とゲートキーパーとしての役割の裂け目が否応なく顕れ、尖鋭化し、それを塞ぐキャパシティを越えつつあるというのがここでの主旨である。

### 1.1.2 「資質・能力」育成主義は教育をどう変えるのか

次期学習指導要領は「何ができるようになるか」(育成されるべき資質能力の形成)をめざして教育内容と教育方法を配置するという新型の構成をとる。この空虚な形式(「何が」には任意の〈育成されるべき〉「何か」が入りうる)の実質的意義は、「できるようになる」－「ならない」という剥き出しの二値コードにある。

さらに、それを事後的に評価する「パフォーマンス評価」も例示され、推奨されている。この評価法は、PISAの基盤にも据えられている「真正の評価」と呼ばれる評価法の典型とみなされている。真正の評価とは、

「大人が仕事場、市民生活、私生活の場で『試されている』、その文脈を模写したりシミュレート」したりする」(Wiggins 24) 課題に取り組ませるなかで、知識・技能を現実世界で総合的に活用する力を評価する考え方である(石井 44)。

このように、学校内の評価がリアルな世界の評価と地続きになることがめざされる。もはや、「たかが学校の成績」などというダブルスタンダードによる「逃げ」の余地はない。学校で「できない」者は、リアルな社会でも「できない」のである。少なくとも、そのような教育と社会との関係のあり方が望ましいあり方として追求されようとしている。

真正の評価は、標準テストに対するアンチテーゼとして登場した。そこには標準テストに付きものの面従腹背的な「後ろめたさ」はない。ループリックに記された数値的な評価も、もはや「悲しいけれど必要なこと」ではなくなる。<sup>2)</sup>

というのも、推進論者によれば、真正の評価とは、「私たちが教育において価値があると考えているものを、より正確に反映し、測定する」ものだからであり、そして、それだけではなく、「生徒が、やりがいや意義のある課題に取り組むとき、その評価は真正なも

のとなる」からである（ハート 11）。

ルーマンによれば、教育（思いやり）と選別（テスト）の関係は、教師と生徒の相互行為のレベルも特徴づけている。教師は（生徒も）、「二つのレベル相互に矛盾するメッセージを発する一つのコミュニケーション」＝「デザインされた矛盾」に携わることを余儀なくされる（ルーマン 88-91）。<sup>3)</sup>

しかしながら、言われているように、もしも「真正」の評価が生徒にとって「真に善き」ものであるとするならば、真正の評価を忠実に遂行する教師は、こうした「デザインされた矛盾」を生きることから解放されるということになるかもしれない。学校の内外を串刺しにする「できる」度をスペクトル分光する真正の評価は、それ自体として、教師の親切や好意や寛容の教育的発露であるみなされうからである。

「〈善き意図〉の底意を隠し通せるとは限らないということが、問題だったのだ」とルーマンは言うけれども、その段階ではまだ通常運転を続ける余地がある。この教師はつらいよ感覚、ダブルスタンダードを使い分け（かね）ているという自覚が鈍磨するとともに、機能の二重構造が破綻し、本当の危機が忍び寄る。つまり、「学校というところは、『ホンネとタテマエ』なんてことは言わないのがタテマエ」だったのだが、「機能自体はまさにこの二重構造がホンネであったので、すべてがタテマエのほうになったら破綻するわけである」（森 12）。

かくして、雇用崩壊起源の社会問題に対応する「ケア」のみならず、教育活動起源（相対的にはあるが）の教育問題に対応する「思いやり」もまた外部から調達される次第となる。その意味ではきわめて「新しい」ということができよう。

## 1.2 福祉の側から

### 1.2.1 大まかな図柄 — 教育／雇用／福祉 —

宮本太郎によれば、「子どもたちの主訴や行動の背後には、大きな構造が控えて」いる。そして、その「構造問題」は、おおむね以下に述べるような「制度と現実の乖離に起因する」という（宮本 43-45）。

高度経済成長期以降、長い間、この国の社会は、学校の機能、生活保障の機能、承認の機能を抱え込んだ潰れない会社が人生のステージの中心になっていて、ここを軸に教育、雇用、社会保障がなり立っていて、この順番でそれぞれが結びつかない連携を維持してきたので、それぞれの政策的なつながりを持てなくなっていたのです。

ともかく潰れない会社が年功賃金を出し、家族全体の生活を支えてくれるので、社会保障は人生後半の高齢者に集中したのです。その結果、現役世代や母子への支出が少なくなりました。

……しかし、今、こうした雇用のしくみが壊れた結果、構造的な問題が起きてしまったわけです。……昔と比べて社会保障にお金使っているのに困窮が拡大してしまっているのです。これまでの制度をバージョンアップさせるためには構造転換が必要だったのですが、それができないままできてしまいました。そして現実と制度の矛盾を集中的に背負い込んでいるのが母子なのです。

事態を、教育の側からみるならば、「教育の新しいあり方がどうあるべきかという問題は、雇用や福祉との関連構造の中で捉えていく必要がある、ということである。教育システムが社会の中でどういう役割を果たすべきかについては、教育に内在する論理だけでは構想しえない。どういう社会をわれわれは作ろうとするのかという全体構想の中に、教育は組み込まれているからである」(広田 6-7)。

学校プラットフォームは、こうした状況下において、一つの突破口として構想されたものとみることができよう。

### 1.2.2 学校プラットフォーム構想とスクールソーシャルワーカー

貧困に取り組む政策大綱や教育および福祉の専門家らが提唱するのが「長期包括支援型学校プラットフォーム」である。そこでは、生活基盤保障をベースにして、就学前から高等教育段階までの教育支援、かつそれを母子保健や、若年層への就労支援等とつなげていくという構想が語られ、スクールソーシャルワーカーに中心的な役割が期待されている(末富 31)。<sup>4)</sup>

スクールソーシャルワーカーの仕事は多岐に渡っている。

- スクールソーシャルワーカーは、制度的・社会的な諸々の資源をつないで活用するための環境を調整・整備することにより、課題の解決に資する。
- つなぐべき資源は実に多種多様であり、つなぎ方も事例ごとに異なる。
- スクールソーシャルワーカーの仕事には性質を異にする4つの側面を認めうる。

1. mediator: 資源間の橋渡し

2. resource: 自身が一つの資源

3. interface: 環境を支援対象者に開く窓口

4. architect: 全体を設計

さしあたり、環境整備者は、定義により、環境の外部に立つことができないということ、また学校の教師は、環境の内部に居り、資源要素の一つであるということに留意しておこう。

## 2 「協働」しうるのか、すべきなのか

上述した経緯の末、並行していた学校教師とソーシャルワーカーの現場が交わる。そのさいスクールソーシャルワーカーの立ち位置（学校側には立っていない）の明確化が重要だとよく耳にするが、これは経験の語りを超えて、両者の本質的違いに触れているように思われる。スクールソーシャルワーカーは「できるようにならなくてもいい（そのままでもいい）」というメッセージを（学校教師とはちがって）底意無しに、あるいは後ろめたさ無しに発しうるのである。もちろん別様に「教育」する（何かをできるようにする）ことも可能だろうし、こちらが本筋だという見方もあるだろう。いずれにせよ、本当に目標を共有しているのか。どの水準で共有しているのか。対立はクリティカルではないのか。目標達成の具体的イメージに違いはないのか。

### 2.1 目標の「共有」を語ることへの躊躇

中央教育審議会の「チームとしての学校・教職員の在り方に関する作業部会」で主査を務めた小川正人は次のように語っている（小川 19）。

教職員と専門スタッフが同僚として情報を共有しつつ、連携・分担して同じ教育目標にむかって教育活動に取り組むという組織マネジメントをどうつくり出していけるかがチーム学校の課題でもあります。

予定調和とは言わないまでも、首尾よく遂行することが可能であると確信しているがゆえの「課題」提示なのである。言うまでもなく、その認識の前提にあり、課題解決の条件となるのは、情報および目標の共有である。

これを、青木栄一の次の所見と読み比べてみよう（青木 28）。

学校管理職は、自分が「教員あがり」だということを自覚して専門スタッフに向き合

う必要がある。異文化交流だと考える方がよい。同様に、自分が蓄積してきた専門性とは異なる専門性を持つ存在として専門スタッフを扱うのがよい。

青木は、こうした専門スタッフ像を、「所属大学・部局への『忠誠心』をそれほど強く持っていない」大学教員との類推で描いている。胸に手を当てるまでもなく、実際そのような大学教員は珍しくない。つまり、青木は、専門スタッフのそのような「性質」を事実の問題として述べている。しかしながら、「忠誠心」の希薄さの理由を考え始めるや、それは、次第にデ・ジュレの問題の様相を呈してくる。スクール・ソーシャル・ワーカーの立ち位置（学校側には立っていない!）は、もしそれが開始の条件であるとするならば、学校的なるものへの忠誠心を欠いているという事実の記述を越えて、そうであってはならないという規範命題の様相を呈してくる。この件については後述する。いずれにせよ、ここには、ともに「ストリート・レベルの官僚」<sup>5)</sup>の代表例として言及される学校教師とソーシャル・ワーカーの種差が示唆されている。

以上より、私見を述べれば、目標の共有にしろ、情報の共有にしろ、その現実的な可能性に関してはもちろんのこと、その望ましさに関してすら、直ちには自明ではないのだ、となる。以下、それぞれについて、若干の考察を加える。

## 2.2 考察：アドボカシーに言寄せて

ソーシャルワーカーの活動の特徴づけるものとして「アドボカシー advocacy」がある。「アドボカシーとは、まさに、他の援助職とソーシャルワーク実践を区別する、ソーシャルワーク固有の活動という認識がされるようになってきている」とされる（山屋 184）。その確立された公式の定義があるわけでないようだが、『社会福祉実践基本用語辞典』には次のようにある（社会福祉実践理論学会 2）。

ソーシャルワーカーが、専門家として、クライアントの生活と権利を擁護するために、その知識と技術を駆使して、主として行政・制度や社会福祉機関・施設の柔軟な対応や変革を求めて行う専門的・積極的な弁護活動をいう。弁護者（advocate）の機能としては、(1) 調整、(2) 介入、(3) 対決、(4) 変革がある。これは、前例重視や硬直した規則などによる組織的統制にたいして、クライアントの側に立って統制していく専門的機能である。

アドボケートとしてのスクールソーシャルワーカーが誰の代弁者かといえ、いうまで



もなく子ども（児童・生徒）である。クライアントは子どもであって学校ではない。

学校あるいはその有機的実体としての教師が故意に児童生徒の権利を侵しているとまではいわなくとも、結果的にであるにはよ、学校の活動が全体として、当該児童生徒の権利が未充足状態にあることと関連があるとするなならば、「クライアントの側に立つ」は「学校の側には立たない」を含意するし、その場合には、実際問題、学校の諸活動は、スクールソーシャルワーカーの「(1) 調整, (2) 介入, (3) 対決, (4) 変革」実践の対象となる。はたして、「目標の共有」なるスローガンが、このことを踏まえたうえで「唱和」されているのか、疑問なしとしない。

こうした問いを等閑にしたツケは、現在は、ケース毎に顕在化したり、しなかったりしているものと推測されるが、ひょっとしたら今後、定型的にあらわれるようになるかもしれない。たとえば、こういうことである。中教審答申で検討が約束されているスクールカウンセラーおよびスクールソーシャルワーカーの定数化を受けて、将来の常勤配置に向けた調査研究が計画されている（2017年度1 地方公共団体、2018年度4 地方公共団体）が、スクールソーシャルワーカーに関していえば、仮に単独校配置となった場合、いわゆる「ロイヤリティ（忠誠心）のジレンマ」（支援するクライアントの利益と所属する組織の利益とが対立する場合に生ずる）として知られている事態が立ちはだかる可能性がある。

さて、この項の最後に、学校教師とスクールソーシャルワーカーは目標を共有するのか否かという問いに、暫定的に答えておこう。答えは「否」である。このように答えるにあたり、参考にしたのは医療人類学者池田光穂の次のような議論である。

池田は、観察対象と行為者との関係のあり方には、プロモーションとアドボカシーという二つの異質なタイプが存在するという。

プロモーションとは、「現地の人びとを開発に向かわしめる主体として外部から成型するという戦略的概念」であり、「啓蒙活動を通して開発に呼応する主体を住民のなかにつくりあげる」。

それにたいして、アドボカシーは「戦術的概念」である。

アドボカシーにおいては、よびかける他者の主体はすでに存在するものであり、その実定性を疑う動機を欠いている。そこで重要なのは、人びとの要求がいかなるもので、いかなる働きかけを彼／彼女らの発話を代弁しつつ外部世界に求めていくのかということである。ここでの文化の理解という作業は、人びとの要求を直接討議の場にもちこみ同時に代弁する時に必要となる弁論術であり、彼／彼女らの主体を成型するためのものではない。なぜなら、彼女／彼らはすでにそこにいるからであり、共通の目的を



遂行するための主体という意味で、研究者と対等な存在であるからだ。プロモーションが他者を表象する際に権力を発動させるものだとすれば、アドボカシーは他者表象の操作を通して権力の配置を変えることに他ならない。アドボカシー概念は、相手との対話と交渉なくしては存立しえない。そこから帰結するのは契約の概念であり、インフォームド・コンセントである。(池田 302)

プロモーションを広義の教育と類推的にとらえることが可能だろう。教育は、子どもたちを、何かが「できる」ように形成する。それたいして、アドボカシーは、いまそこにいる子どもたちを代弁ことを意味する。すなわち、アドボケートが目的を共有するのは、眼前の子どもたちなのである。

### 2.3 教育と福祉の「分業」

結果として生じた事態がたまたま双方の目標達成の条件を同時に満たす可能性を排除するものではないが、上述したように、学校教師とスクールソーシャルワーカーは目標を同じくしない。学校生活のなかに直接の個別具体的な要因がある場合にはいうまでもないが、そうでない場合であっても、福祉にとっては、たとえば、母親が職を得て家庭が安定し、子どもが落ち着いた生活を送るようになったかどうか第一義的に重要なのであって、「できる」ようになったかどうかは支援の成否を左右しない。たいして、子どもの落ち着きは、教育にとっては、目標達成のための必要条件のひとつにすぎない。「できる」－「できない」コードが「問題行動」を構造的に生成するということについては既に述べたとおりである。よって、もしも、目標の共有が協働の前提条件であるとするならば、両者は協働することができない、となる。この場合、協働すべきか否かという問いは偽の問いであり、どうすれば協働することができるのかという問いは詮無き問いである。そもそも、専門家間に介入し調整するスクールソーシャルワーカーの専門性は、教育等の専門性と同じ次元にはない、強いて言えば、それはメタ専門性である。

要するに、せいぜいのところいずれか一方の目標達成しか望めないということだ。だとするならば、より望ましい結果はスクールソーシャルワーカーの目標達成であろう。学校教育的に Not So Good でも、福祉的に OK なら Good Enough とみなされるべきであろう。

では、一連の過程のなかで、学校教師はいかなる役回りを演じうるのか。本稿の話の順序からすればやや先走りになるが、私見を述べれば、何らかの有意味な役割を演じることができるとしたら、少なくともスクールソーシャルワーカーが関与するようになった時点以降においては、当該児童生徒とスクールソーシャルワーカーが共有している目的の追求

と齟齬を来たすような活動を抑制するということである。言いかえれば、学校教師はその専門性の些細ではない一部を放棄する、あるいは棚上げにする必要が出てくる。そうすることによって、たとえば、「できるようになる」を相対化する。<sup>6)</sup>

そしてさらにいうならば、あるいはアンラーン<sup>7)</sup> したうえで次の一步のイメージを、多少なりとも形にして述べるとするなら、「福祉的な空間や機能を学校という領域に埋め込んでいくこと」(仁平 2014, 122) が課題として、学校教育にたいして提起されよう。ただし、ここで「福祉的」とは、『そのままでいい』と無条件に生存／存在受容する<sup>8)</sup> という方向性を指している。

実は、こうした方向性は福祉の守備範囲にも求められものであろう。というのも、「自立を促すという名目で」、あるいはそれを前提条件にしてしかサービスが提供されなくなりつつある近年の福祉政策の動向は、まさしく「卓越主義的な教育のレトリック (の) 拡散」ともみなされうるからである。してみれば、「そのままでいい」=「できるようにならなくてもいい」という理念を「社会に実装していく」という方向性は、固有の教育領域にとどまらない。それを「協働」と呼ぶかどうかはまた別の問題である。

話を本筋に戻そう。むしろ、かつて教育システムが歴史的僥倖によりたまたま単独で果たしていた機能の一部を福祉に託すことによって、全体として均衡を維持しようとするという意味で、分業と呼ぶことができるかもしれない。

ここでいう分業とはどういうことかを確認しておきたい。馬場康雄は機能分化したシステムの要諦に言及するなかで次のように述べている。

二分コードが保持されていさえすれば、両項への振り分け基準（ルーマンがいう「プログラム」）が変化・交替したとしても、システムは揺らぎはしない。「何が合法か」「何が真理か」を決定する実質的な内容は、システムにとって代替可能なものにすぎないのである。したがってシステムのアイデンティティは、それらの実質的内容によっては与えられない。機能分化し、機能を軸として組織されたシステムは、通常の意味での「自立性」を、すなわち特定のメルクマールに基づいたアイデンティティを、むしろ失ってしまうのである。システムのシステムたるゆえんは、特定のコードに沿ってコミュニケーションを接続させていくという事実それ自体のうちに存するのであって、コミュニケーションの内容やそれを律する基準のうちにあるのではない。(馬場 114-115)

したがって、「何ができるようになるか」の「何が」の部分をめぐる議論、例えば真に

教育的な教育内容や、21世紀を生きるために必要となる能力などをめぐる議論およびその帰趨は教育システムの作動にとっては副次的なものにとどまる。してみれば、福祉領域への〈教育のレトリックの拡張〉といっても、必ずしも教育システムが福祉システムに取って代わるわけではない。

各システムは固有のコードで作動し続ける。しかし、いかなる規準がそのコードによって妥当かという下位のレベルで、〈教育〉のレトリックが部分的に導入されるようになる。ここでいう〈教育〉とは、〈主体化された者／未だされていない者〉という区別のもと、後者から前者への変化を要請する意味論である。(仁平 2009, 182)

福祉領域への〈教育のレトリックの拡張〉が事態を複雑化させる。というのも、もしそれが正しければ、この「分業」の境界が曖昧化されて（あるいは目標が共有されて）しまう可能性が生まれるからである。あくまでも、教育しないからこそその福祉であり、だからこそその分業なのである。

### 3 教師にできること

先に、学校教師はその専門性の些細ではない一部を放棄する、あるいは棚上げにする必要があると述べた。だが、いったい何をどうすれば、その教師は専門性を棚上げしていることができるのか。論理的には答えは明白である。教育システムの外部に立つこと、言い換えれば、教室に居て教育しないこと、これである。そうすることをつうじて、特定の居場所づくりというよりは、むしろ教室それ自体が脱教育的な空間となるインスタンスを設えることである。さて、教室の中に居て教育をしないとすると、その代わりに教師は何をするのだろうか。

#### 3.1 教室に居て教育しないという営為

教師が教室に居て、かつ教育しているようには見えない場面、たとえば「雑談」とか「脱線」の場面を手がかりに、それを考えてみよう。

一般に雑談や脱線の教育効果は広く認められているところであり、「芸」に昇華した雑談は立派な教育技術であるとすらいわれている。それは、生徒を集中させたり、関心を喚起したりするのみならず、クラスのキャラクターを形成するという意味では学級経営にも資する。

だが、〇〇に資するための雑談は、それはもはや雑談の資格を失っているようにも思わ

れる。雑談が授業のパーツ（構成要素）になってしまっているからである。そういう似非雑談の一部は、今日の学習理論では「教師の自己開示」として地歩を確立しており、その「実践的な意図と機能」が着目されている。たとえば、教師の自己開示は、「生徒との親密な関係づくりに寄与するだけで」はなく、「生徒の成長や変容を潜在的に促し、励まししながら、生徒同士で率直に自己表現し合い、互いの意見や考えを知り、共有できる「開かれた関係」を教室につくっていく」とされる（木村 101）。

授業に回収されないような雑談というものがあろうのか。あるとすれば、それはいかなるかたちをとってあらわれるのか。授業と雑談を別々のカテゴリーに属させるとすればどうなるだろう。ここでは、井上達夫による会話とコミュニケーションの違いについての議論を援用してみたい。井上によれば、会話はコミュニケーションではない。会話はコミュニケーションに還元されない。そこで、授業をコミュニケーションの一種とみなし、雑談を会話の一種とみなすことができるのではないかという予想を立ててみることにする。

井上によれば、コミュニケーションと会話の「根本的な相違」は前者が「遂行される」のに対して後者は「営まれる」という点に求められる。

コミュニケーションは遂行されるが、会話は遂行されえない。会話は営まれるのである。コミュニケーションの成就是あっても、会話の成就是あり得ない。会話はただ終わるのみである。即ち、コミュニケーションは達成されるべき一定の目的——情報伝達・意志決定・合意・コンセンサス・相互理解・了解・和解・宥和【……】等々——をもつが、会話はそのようなものをもたない。強いて会話の目的なるものを挙げるとすれば、会話自体を続けることである。（井上 251）

したがって、コミュニケーションにとって重要な意味をもつ効率は、会話においては「範疇錯誤」である。コミュニケーションは成功したり、失敗したりする。効率的か否か、効果の大小が意味をもってくる。だが、会話はそのようなものをもたない。成功とか失敗とかとは無縁である。また、時として起こりうる「自由な合意のためのコミュニケーションが強制ないし半強制の手段」として用いられるという意味での「歪曲」は会話には「不可能」である。「歪曲されたコミュニケーションもなおコミュニケーションである」が、「一方的な会話や非対称的な会話なるものは形容矛盾である」。

このように会話の特徴は、その「形式性・目的独立性」にあるとされるが、それゆえにこそ会話は「開放的」とであると井上はいう。

会話とは異質な諸個人が異質性を保持しながら結合する基本的な形式である。[ …… ] 会話が異質者の結合を可能にするのは、それがコミュニケーションや言語ゲームとは異なり、共通の目的のための共通の行動計画の共同遂行ではないからである。会話は会話者に何かを分からせたり、何かを承諾させたり、何かへの感動を共有させたり、何か特定の役割を演じさせたりすること等々を本質的な目的としていない。一つの目的に人間行動を収斂させるという「暴力性」はコミュニケーション——「歪曲」されていると否とを問わず——や言語ゲームが免れ得ないものであるが、会話にはそれがない。(井上 251)

授業あるいは教育が「共通の目的のための共通の行動計画の共同遂行」というコミュニケーションの特徴を備えているということは容易に見てとることができよう。そして、授業に還元されない雑談が会話カテゴリーに属する営為であるということもまた明らかであろう。相手を情報の受け手(目的)あるいは情報源(手段)とみなすとき会話は破綻する。「相互性(公平性)原理と尊敬と配慮の原理」が「会話の作法の骨格」を成しているという。

その「会話の伝統」が、「コミュニケーションや情報社会の問題に熱い関心が注がれているのとは裏腹に」、「衰退」してきている。これは20年以上前に井上が下した診断である。そして、その「症候」の一例として、「伝統的コンセンサス社会の基盤の上に先進情報産業社会として新たな顔を得了偉大なるコミュニケーション国家日本の学校」の有様に言及することによって自著『共生の作法 ― 会話としての正義 ―』を締めくくっているのは、今日の私たちから見れば象徴的ですからある(井上 263)。「もっと会話を、教室に雑談を」を掲げる時なのかもしれない。

### 3.2 推知：教育というコミュニケーション行為の暴力性

教師が教室でおこなうのは教育的コミュニケーション行為だけではないということについて述べてきた。そのことの含意に別の側面から光を当ててみたい。注目するのは沈黙の自由である。日本国憲法は、思想・良心の自由の系として、また信教の自由の系として、沈黙の自由を保障している。この沈黙の自由が教育の場面でどのように位置づけられているのかを検討する。

『解説教育六法』(三省堂)を見てみると、憲法19条の「解説」に次のようにある。

本条は沈黙の自由をも保障しており、内心の思想を推知しようとすることは本条に違反する。ただし、教育の過程では、生徒の人格的教育・指導の観点から本人の思想に

関する質問が必要となる場合がありうる。

教育の名のもとに沈黙の自由への介入が正当化されていると読める。他の文献ではどうなっているだろうか。だが、法学からのアプローチはもちろん、最近では情報化に伴う匿名性に関連した議論も多く目につくの比して、教育学からのアプローチは稀である<sup>9)</sup>。そのような研究状況のなかで吉田一郎の論稿は大いには参考になる。

吉田の議論は慎重に重ねられている（たとえば「拒否する自由」を認める）。が、基本的には次のような見地に立っている。

学術的な内心の自由の範疇のなかで用いられる「推知」の概念は、権力が個人の内心を推知することを禁ずるものである。しかし、他方では一般的に考えてもわかるように、人と人とのコミュニケーションにおいては、相手の心の内を推測することはあたりまえに行われることである。教育実践の場においては、指導の構想を描くうえでも、指導の実際の場面で子どもとの対話をすすめるうえでも、「推知」は不可欠である。（吉田 111）

ここでは、教育行為が権力行為と区別され、教育行為がコミュニケーション行為一般といったん等置され、さらに教育的コミュニケーション行為の特殊性を前提として推知が肯定されている。

これにたいして教育関係は権力関係でもある、と目くじら立てようが立てまいが、推知を排した教育を想像することは難しい。あるいは、教育＝権力関係説は、非権力的な教育には推知が不可欠であるという命題を必ずしも排除しない、と言い換えてもよい。

しかしながら、こうなってくると、教育の世界には「沈黙の自由」は存在しえなくなる。「沈黙」は「妥当な推知」の前段階に位置づけられ、一連の教育過程のなかに回収される。（吉田 114, 115）

推知・推測の技術や考え方・・・

安易に断定的な推知をしない・・・

いつも推知が妥当で、子どもがすんなり納得・了解してくれるとは限らない・・・

要は、推知を押しつけないことである。そのために沈黙、反論、一時的中断もふくめて対話を継続するように、開いておくことが必要である。



周到な立論だが、お気づきのように、これは「教育的」なるものの膨張の一例である。吉田の言うような「沈黙」のケースも多々ありうるだろうが、そこにはコミュニケーションの遮断を実質的效果としてもつような「沈黙の自由」の入り込む余地は存在しないように思われる。教育的コミュニケーションを遂行するための推知は、「理想的なコミュニケーション国家」に張りめぐらされる「個人の内面をも透視・解説する双方向的な「テレスクリーン」」（井上 255）を想起させる。

教育をコミュニケーション行為の範疇に属す行為であるとみなすならばこの自由が行使されると、そこにはもはや教育は存在しえない。この意味における沈黙は教育的コミュニケーション行為の不在を意味する。なぜこれを教育と呼ばなければならないのか、素朴に合点がいかない。言いたいことは単純である。学校には、そしてそこにおける教師の営みにも、教育と教育でないものがさまざまに交錯しているとみるのが自然なのでは、ということである。教育でないものを教育だと言ってしまつては教育の成り立ちようがない。

もちろん、ものの見方としては、この種の事柄を教育の内に見るか外に置くかは相対的である。ただちに優劣を論じられる性質の問題ではない。ただ、一言付け加えるならば、一方における教育の目的的概念規定と、他方における教師の行為の枚挙的概念規定とが、従来あまりにもすんなりと結びつけて考えられてきたのではあるまいか<sup>10)</sup>。ひょっとしたら、分析的議論にとっても規範的議論にとってもそうしておいたほうが有効であったからかもしれない。だが、そんな時代はとっくの昔に幕を下ろしている。

## 注

- 1) 期待されている3番目の機能につき付言しておく。教師がダメだからという単純なパッシングは依然存続しているものの、教師の多忙化を解消し、固有の職務に振り向ける時間を確保すれば教育はよくなる、という希望的観測も語られ始めており、輿論の風向きにも変化が兆しつつあるようだ。また、当事者である現職教師たちも、こうした動向にむしろ好意的である。しかしながら、「惜しめない精励」というエートスが鉄板でありつづけるかぎり、児童生徒と向き合うための「条件を取り戻した」学校と教師にかかる圧が弛む保証はない。「教えるという職業」には「他者にたいする責任という強力なエートスが染み込んでいる」とBurbules & Riceは言う。そのエートスに潜む危険性は、「自己への配慮(self-consideration)を、身勝手であり、コミットメントの欠如であるとみなす点にある。この種の「惜しめない」精励("giving" endeavors)の意味するところは、ひたすらより多く与えることが、最優先の責務である、より少なく与えることをほのめかすようなことは何であれ無責任である、ということである。だが、明らかに、与えることができるためには、他者に配慮することができるためには、自分自身にもまた配慮することができなければならない。他者への配慮と、自分自身への配慮は、人間の行為能力に本来的に内在する(intrinsic)綱渡り(balancing act)である。」(Burbules & Rice 2882)

近年、官民双方から喧伝されている「教職の高度化」の旗印の下にめざされているD. ショーン起源の「反省的实践家」としての教師像にしても、それは「自己完結モデル」であり、したがって、こ



の構想においては、「共同体の成員が取り組む具体的な課題が、協働の目的としてではなく、個々の専門性の達成の場として位置づけられていく」との指摘もある（紅林 184）。なお、ショーンの省察概念に関しては、ヴァン・マーンに即しつつ同概念を批判的に考察する村井（2015）が興味深い論点を提示しており示唆に富む。

- 2) ルーブリックとは、パフォーマンス課題の評価において用いられるもので、「成功の度合いを示す数値的な尺度あるいは評価と、それぞれの数値や評価にみられる認識や行為の質的特徴を示した記述語からなる評価基準表のことをいう」。これは子どもたちに事前に提示され共有される。なぜなら、「概念の意味理解や知識の活用力といった高次の学力」を育むには、「よりよいパフォーマンスを生みだすべく、子ども自身が評価基準を共有し、思考を自己調整することが求められる」からである。（石井, 2015, 45, 46）
  - 3) なお、「デザインされた矛盾」という用語はクリス・アーギリス（Chris Argyris）の論稿から採られている。アーギリスは組織学習の研究者であり、ドナルド・ショーンと縁が深い。中原淳が、二人の出会いのシーンを（伝聞として）紹介している（中原 2007）。[http://www.nakahara-lab.net/2007/12/post\\_1109.html](http://www.nakahara-lab.net/2007/12/post_1109.html) 2018-05-04 閲覧
  - 4) ただ、学校が着目される理由の一つは、すべての子どもを包括するための全数把握に使える、すなわち要支援児童生徒の捕捉率を上げるための便宜としての学校という側面を強調する有力な議論も存在する。とすれば、「チーム学校」は「学校プラットフォーム」に載っかかるアクターの一つということになるだろうか。たとえば、大阪府立大学でスクールソーシャルワーク研究所の所長を務める山野則子は次のように言う（山野 14）。「ここでいう学校は決して教師ではなく、学校という場である。そして、すべての子どもたちから発見、そして個別ケアの必要な事例にはケアがなされる、つまりスクリーニングから簡単な予防的になされるプログラムの提供も含め、アセスメント、プランニングまでシステム化することが、「すべての子どもを包括する支援システム」ではないかと考える」。
- 国レベルでの予算的裏づけも見ておこう。国は平成 31 年度までに、スクールソーシャルワーカーをすべての中学校区に配置する計画であり（約 1 万人）。事業費として計上されている全額が人件費に充てられるものとして計算すると、1 人 1 日当たり 2795 円の補助となる。また、1 つの中学校区に属する児童生徒数の全国平均は、およそ 508 人である。スクールソーシャルワーカーの数は延べ数であり、実数はもっと少ないので、カバーすべき児童生徒数は実際にはこれより多くなる。もちろん、都道府県や市町村の独自の取り組みも進みつつあるのは確かだが、それを加味してもなお、構想実現という観点から振り返れば、きわめてささやかなものと言わざるをえないであろう。その先への工程もまた、いまだ茫漠としているように思われる。
- 5) 現場をもち、一定の自律性をもつ公務員の謂。参照、リプスキー（1986）。
  - 6) 「できるようになる」が「学び」の本体であり、「できるようにする」が専門家教師の責務であるという通念の発露は、至る所で目にすることができる。たとえば、いじめ防止対策推進法ならびに同法を受けて全国の自治体で制定された条例等の施行 3 年経過後の見直しが 2017 年度から 2018 年度にかけて行われたが、北海道教育委員会は一連の見直し作業のなかで、学校の責務として、従来の規定に次の文言を追加しようとした。「自らいじめを解決し、粘り強くたくましく生きていくことができる力（を育てる）」（改訂素案）。この部分に対しては、「いじめられるのはいじめられる児童生徒に力がないからだ」と捉えられないか。このような力を身に付けることができない児童生徒にとっては酷ではないか」（北海道いじめ防止基本方針（改定素案）についての意見募集結果）とのパブリック・コメントが寄せられ、結果的に追加文言は実質的に取り下げられた。このように、一方で、「全ての児童生徒が安心でき、他者から認められていると感じられる『居場所づくり』」を提唱しつつ、他方では、いじめ問題を「できる」－「できない」の二分法の射程内に捕捉しようとする。言いかえれば、一方で社会の環境整備の問題として位置づけつつ、他方では個人の能力の問題であるというスタンスをとる。
  - 7) 既成概念を一気にひっくり返そうとするとときに重宝するマントラとして乱用気味といえないこともな

いこの用語につき付言しておく。アンラーンを鍵的に用いたものとしては、ガヤトリ・スピヴァクの次のセンテンスがよく知られている。「ポストコロニアルの知識人は、サバルタンの女性という歴史的に沈黙させられてきた主体に（耳を傾け（listen to）たり、代わって語る（speak for）というよりは）語りかける（speak to）すべてを学び知ろう（learn）と努めるなかで、（みずから学び知った）女性であることの特権をわざと「忘れ去ってみる（unlearn）」（スピヴァク 74）。その含意を、*The Spivak Reader* の編者序文から確認しよう。「アンラーンせよ」という指令は、若きアフリカ系アメリカ人の映像作家ジョン・シングルトンが、最近公開した映画『Higher Learning』の反人種差別メッセージを宣伝するさいに提唱したものであり、それが意味するのは、自分の来歴、偏見、そして学んで身につけたものだが今となっては一見すると本能的な反応を振り返って、これらに向き合うということである」（Landry & MacLean 4）。

アンラーン類似の用語としては、Dispossessed（アーシュラ・ル＝グインのSF長編のタイトル）が挙げられよう。さらには、専門性の「棚上げ」というフレーズにまつわる込み入った事情を、鷺田清一の所論から読みとることも可能かもしれない。

専門家というあり方にとどまっていたら、その専門性がなりたたないのである。言いかえると、ケアにおいては、相手にとってほんとうに良いほうへそのひとの状況を変えてゆくということが、つまりそのひと自身の問題、その特異性の前で、状況に応じてみずからの専門的知識や技能を棚上げにすることができるということが、その専門性として要求されるのである。そのとき、ケアする者自身が別のもうひとりの特異な存在として現われてしまわざるをえないのである。看護師でもあり僧侶でもあり教師でもある「そのひと」自身が。（鷺田 243）

鷺田は、専門的な知識や技能が不要だと主張しているわけではない。だが、そうしたプロのエキスパートは「代替可能」である。ケアの（ここでは教育の）専門家は、加えて「特異」的であることが求められ、それが決定的である、と鷺田は言いたいのである。そうした教師としての「わたし」の「特異性は、その内部に能力か素質や個性としてあるのではなく、他人との関係のなかでそのつと証されるしかないものだ」とも鷺田は言う（鷺田 242）。

- 8) 広田・宮寺（2014）所載の「リプライ：全体討論」における仁平典宏の発言、256 ページ。すぐ後で出てくる「卓越主義的な教育のレトリック（の）拡散」，「社会に実装していく」も同じ。
- 9) 雑誌『ひと』リニューアル第6号（2000年）は、「黙る」を特集しており、際立った例外である。
- 10) 考え方の筋道（甲）「教育はこれこれを目的としている」。「これこれのために教師は△する。□する。◇する。○する」。「これこれを目的として教師が遂行する行為△□◇○が教育である」。それにたいして考え方の筋道（乙）「教師が▲する。教師が■する。教師が◆する。教師が●する」。「教師が遂行する行為▲■◆●を全部ひっくるめて、それが教育である」。（甲）と（乙）はぴったり重なるのか。

## 文献

- Burbules, N. C. & S. Rice 2010. On pretending to listen. *Teachers College Record*, 112 (11), 2874–2888.
- Datnow, A., B. Choi, V. Park & E. S. John 2018. Teacher talk about student ability and achievement in the era of data-driven decision making. *Teachers College Record*, 120 (4), 1–34.
- Landry, D. & G. MacLean 1996. Introduction: Reading Spivak. In Landry, D. & G. MacLean eds. *The Spivak Reader*, Routledge, 1–13.
- Wiggins, G. 1998. *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*, Jossey-Bass.
- 青木栄一・廣谷貴明 2016. 「専門スタッフとの連携をどうするか」『教職研修』44（6）、25–28.

- 池田光徳 2001.『実践の医療人類学 ― 中央アメリカ・ヘルスケアシステムにおける医療の地政学的展開 ―』世界思想社.
- 石井英真 2015.「教育評価の立場」西岡加奈恵・石井英真・田中耕治編『新しい教育評価入門 ― 人を育てる評価のために ―』有斐閣, 23-49.
- 井上達夫 1986.『共生の作法 ― 会話としての正義 ―』創文社.
- 小川正人 2016.「「チームとしての学校」とは何か」『教職研修』44 (6), 18-21.
- 荻谷剛彦 1991.『学校・職業・選抜の社会学』東京大学出版会.
- 木村優 2010.「教師の語りが生み出す教室の開かれた関係 ― 教師の自己開示 ―」秋田喜代美編『教師の言葉とコミュニケーション』教育開発研究所, 96-101.
- 紅林伸幸 2007.「協働の同僚性としての《チーム》― 学校臨床社会学から ―」『教育学研究』74 (2), 174-188.
- 社会福祉実践理論学会編 1989.『社会福祉実践基本用語辞典』川島書店.
- 末富芳 2017.「子どもの貧困対策と教育支援」末富芳編『子どもの貧困対策と教育支援 ― より良い政策・連携・協働のために ―』明石書店, 19-38.
- スピヴァク, G. C. 1998.『サバルタンは語ることができるか』上村忠男訳, みすず書房.
- 中原淳 2007.「クリス＝アージュリスとドナルド＝ショーン」[http://www.nakahara-lab.net/2007/12/post\\_1109.html](http://www.nakahara-lab.net/2007/12/post_1109.html), 2018年5月4日閲覧.
- 仁平典宏 2009.「〈シティズンシップ／教育〉の欲望を組みかえる ― 拡散する〈教育〉と空洞化する社会権 ―」『自由への問い5』岩波書店, 173-202.
- 2014.「再生産レジームと教育の位置 ― 教育の外側から ―」広田照幸・宮寺晃夫編『教育システムと社会 ― その理論的検討 ―』世織書房, 103-126.
- ハート, D. 2012.『パフォーマンス評価入門 ― 「真正の評価」論からの提案 ―』, 田中耕治監訳ミネルヴァ書房.
- 馬場康雄 2001.『ルーマンの社会理論』勁草書房.
- 『ひと』2000, リニューアル第6号, 特集「黙る」.
- 広田照幸 2014.「序論 ― 社会システムの設計と教育学研究 ―」広田照幸・宮寺晃夫編『教育システムと社会 ― その理論的検討 ―』世織書房, 3-18.
- 広田照幸・宮寺晃夫編 2014.『教育システムと社会 ― その理論的検討 ―』世織書房.
- 耳塚寛明 2002.「誰がフリーターになるのか ― 社会階層的背景の検討 ―」小杉礼子編『自由の代償／フリーター』日本労働研究機構, 133-148.
- 2007.「だれが学力を獲得するのか」耳塚寛明・牧野カツコ編『学力とトランジション ― 閉ざされた大人への道 ―』金子書房, 3-23.
- 宮本太郎 2016.「学校プラットフォームとSSWの可能性 ― 福祉政治学の立場から ―」スクールソーシャルワーク評価支援研究所(所長 山野則子)編『すべての子どもたちを包括する支援システム ― エビデンスに基づく実践推進自治体報告と学際的視点から考える ―』せせらぎ出版, 38-51.
- 村井尚子 2015.「教師教育における「省察」の意義の再検討 ― 教師の専門性としての教育的タクトを身につけるために ―」『大阪樟蔭女子大学研究科紀要』5, 175-183.
- 森毅 1977.『学校とテスト』朝日新聞社.
- 山野則子 2016.「提案: すべての子どもたちを包括する支援システム作りへ」スクールソーシャルワーク評価支援研究所(所長 山野則子)編『すべての子どもたちを包括する支援システム ― エビデンスに基づく実践推進自治体報告と学際的視点から考える ―』せせらぎ出版, 13-17.
- 山屋春恵 2007.「子どもの権利擁護の方法 ― ケース・アドボカシー, システム・アドボカシー ―」高橋重宏・山縣文治・木村純編『子ども家庭福祉とソーシャルワーク〔第3版〕』有斐閣, 183-193.
- 吉田一郎 2002.「教育実践における精神活動の自由」八木英二・梅田修編『人権教育の実践を問う』大月書

店, 102-125.

リプスキー, M. 1986.『行政サービスのディレンマ — ストリート・レベルの官僚制 —』田尾雅夫・北王路信郷訳, 木鐸社.

ルーマン, N. 2004.『社会の教育システム』村上淳一訳, 東京大学出版会.

鷲田清一 2007.『思考のエシックス — 反・方法主義論 —』ナカニシヤ出版.

\* 本稿は, 全国私立大学教職課程協会第 38 回研究大会 (2018 年 5 月), ならびに日本教育政策学会第 25 回大会 (2018 年 7 月) において発表した試論を, 当日の質疑等を参考に書き改めたものである。記して感謝申しあげる。

\* 本稿は, 平成 29 年度札幌大学研究助成 (個人研究) による研究成果である。